

Юсупова З.Ф., к.п.н., доцент
Usupova Z.F., PhD, associate professor
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
Kazan Federal University, Kazan, Russia
Usupova.Z.F@mail.ru

**ТРАНСПОЗИЦИЯ И ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК НЕРОДНОМУ: НА МАТЕРИАЛЕ ИМЕННЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ
CROSSLANGUAGEINTERFERENTION IN TEACHING OF THE RUSSIAN
LANGUAGE AS NON-NATIVE: ON THE BASIS OF NOMINAL PARTS OF SPEECH**

Аннотация: в статье рассматриваются причины возникновения транспозиции и интерференции в процессе обучения именным частям речи русского языка в тюркоязычной аудитории, дается лингвометодическое освещение сходств и расхождений в русском и тюркских языках.

Abstract: the report studies reasons for cross language interference occurrence in the process of explaining nominal parts of speech in the Russian language to Turkish-speaking students. Language methodological description is given to similarities and differences in the languages which are compared.

Ключевые слова: интерференция, транспозиция, русский язык, тюркские языки, именные части речи.

Keywords: interference, transposition, The Russian language, Turkish languages, nominal parts of speech.

Изучение транспозиции и интерференции в разных аспектах, как явлений, возникающих в процессе обучения языкам, взаимодействия контактирующих языков, учеными ведется давно. Овладение вторым (неродным) языком означает научиться оформлять свои мысли с помощью иной языковой системы, отличной не только по звучанию, но и по семантике ее единиц. Контакт двух языковых систем, родной и, например, русской, вызывает отклонение от нормы – интерференцию, «сущность которой состоит в том, что в сознании говорящего образуется некоторая третья система, в которой смешиваются дифференциальные признаки русского и родного языков, то есть учащиеся устанавливают ложные соответствия между единицами родного и изучаемого языков» [Розенцвейг 1963: 104]. Интерференция – сложное явление, имеющее минимум два истолкования. Первое нашло свое наиболее полное воплощение в теории У. Вайнрайха, согласно которой «интерференция – это случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, то есть вследствие языкового контакта» [Вайнрайх 1979: 22]. В соответствии с этой концепцией интерференция определяется как вторжение норм одной языковой системы в пределы другой. Вторая – психолингвистическая – концепция иноязычной интерференции, утвердившаяся в отечественной методике, восходит к работам И.А.Бодуэна де Куртенэ и его ученика Л.В.Щербы. Интерференция понимается ими как взаимодействие двух типов языковой деятельности билингва, приводящее к ошибкам, отклонениям в речи на изучаемом языке. Она возникает вследствие наложения (совмещения) речевых механизмов родного и изучаемого языков и оказывает влияние на усвоение последнего. Как отмечают лингвометодисты, психолингвистическое истолкование интерференции отличается от собственно лингвистического, прогнозирующего отклонения двух языковых структур, языковых систем [Методика... 1990: 117]. Ю.Д.Дешериев и И.Ф.Протченко определяют интерференцию как «явление взаимодействия структур и структурных элементов двух языков в процессе общения двуязычного населения» [Дешериев 1972: 28].

В научной литературе конца XX века интерференция рассматривается как «взаимодействие языковых систем в условиях дву- или многоязычия, обусловленное их

структурными расхождениями и проявляющееся в отклонении от кодифицированных норм речи контактирующих языков».[Русский 2003:156].Сопоставление обусловленных интерференцией отклонений от речевых норм русского языка позволило ученым выяснить причины их возникновения, что дало возможность глубже изучить процессы внутривидового взаимодействия и взаимовлияния языков, а также создать типологию интерферентных явлений. Нередко интерференцию неправомерно сводят к влиянию первого – родного языка на второй. Между тем возникает необходимость рассмотреть гораздо более широкий круг вопросов, касающихся интерференции. К их числу относятся 1) воздействие родного языка на второй; 2) воздействие второго языка на первый; 3) разграничение интерференции на уровне языка, с одной стороны, и речи – с другой [Поливанов 1968: 24].

Таким образом, интерференция современными учеными рассматривается многоаспектно: активно изучается интерференция в лингвистическом, социолингвистическом, психолингвистическом, лингвометодическом и других аспектах. Для нас представляет интерес лингвометодический аспект изучения проблемы, поскольку знание причин транспозиции и межъязыковой интерференции позволяет понять специфику преподавания русского языка как неродного. В связи с этим важное значение имеют проблемы учета соотношения систем русского и родного языка учащихся, учета переноса знаний, умений и навыков, приобретенных по родному языку, на процесс овладения ими русским языком. В одном случае перенос помогает процессу овладения русским языком и имеет положительное значение, в другом, напротив, затрудняет его и, следовательно, имеет отрицательное значение. Для дифференциации этих двух противоположных явлений в лингвометодике получили распространение термины «транспозиция» (для обозначения положительного влияния) и «интерференция» (для обозначения отрицательного влияния). Возникновение транспозиции в процессе обучения русскому языку находится в прямой зависимости от знаний учащихся по родному языку. Слабое знание или незнание грамматики родного языка является существенным препятствием для усвоения русской грамматики. В связи с этим в процессе обучения русскому языку как неродному следует рационально использовать то, что может облегчить усвоение изучаемого материала, с другой стороны, своевременно и умело предупреждать все, что может создать те или иные трудности, привести к интерференции родного языка. При этом решаются три вопроса: 1) учет особенностей родного языка учащихся; 2) опора на знания, умения и навыки учащихся по родному языку; 3) использование фактов родного языка в процессе обучения русскому языку. Об учете транспозиции и интерференции в процессе обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории в разные годы писали такие ученые, как Н.К.Дмитриев, В.М.Чистяков, К.Ф.Федоров, И.Я.Яковлев, Н.З.Бакеева, Л.З.Шакирова, Э.М.Ахунзянов, А.А.Аминова, Л.К.Байрамова, Г.А.Анисимов, Р.Б.Гарифьянова, А.Ш.Асадуллин, К.З.Закирьянов, Л.Г.Саяхова, В.Ф.Габдулхаков, Н.Н.Фаттахова, В.Г.Фатхутдинова, Н.Х.Шарыпова и многие другие.

Как известно, учет транспозиции и интерференции определяется данными сопоставительно-типологического анализа русского и тюркских языков. Сопоставительно-типологические исследования русского и тюркских языков начали проводиться еще в начале XIX века. Учитывая, что русский язык относится к флективным языкам, которые характеризуются развитой системой формообразования с помощью флексии и чередования фонем, а тюркские языки к агглютинативным языкам, которые характеризуются образованием грамматических форм слов путем последовательного присоединения аффиксов к корню, учеными выявлены как сходные явления, так и расхождения в системе сопоставляемых языков. В плане методики преподавания русского языка как неродного представляют интерес именно расхождения, которые могут быть причиной интерферентных ошибок учащихся. Большой вклад в сопоставительно-типологическое исследование русского и тюркских языков внесли лингвисты Н.А.Баскаков, Б.А.Серебрянников, А.И.Щербак, Э.В.Севортян и др. В области сопоставления русского и татарского языков – В.В.Радлов, К.Насыри, В.А.Богородицкий,

Н.К.Дмитриев, В.М.Чистяков, М.Х.Курбангалиев, Р.С.Газизов и др.; русского и башкирского языков – Н.К.Дмитриев, К.З.Ахмеров, Р.Н.Терегулова, А.А.Юлдашев и др.; русского и узбекского языков – Е.Д.Поливанов, И.А.Киссен, А.И.Абражеев, П.Д.Данилов, Р.И.Бигаев и др.; русского и казахского языков – В.А.Исенгалиева, Х.Б.Ажмухаметов, Н.Х.Демесинова и др.; русского и киргизского языков – К.С.Чонбашев, Н.А.Альпиев и др.; русского и азербайджанского языков – М.А.Ширалиева и др.

Овладение русским языком как неродным, по мнению ученых, должно идти по пути переноса (транспозиции), коррекции и преодоления интерференции и, наконец, формирования навыков, не свойственных родному языку. Л.З.Шакирова, основатель Казанской лингвометодической школы, с середины XX века активно занимающаяся проблемами преподавания русского языка как неродного, исследовала лингвистические предпосылки учета особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку в тюркоязычной аудитории и предложила классификацию языкового материала, согласно которой выделяется три группы языковых фактов: 1) грамматические категории, аналогичные для сопоставляемых языков, между которыми обнаруживается полное соответствие; 2) грамматические категории, обозначающиеся одним и тем же термином и аналогичные по своим функциям в сопоставляемых языках, но имеющие свои специфические особенности; 3) грамматические категории, характерные только для русского языка [Шакирова 1999: 35 - 36]. Языковые факты первой группы относятся к транспозиции, то есть положительному влиянию родного языка при изучении фактов русского языка. Языковые факты второй и третьей группы относятся к интерференции, то есть отрицательному влиянию родного языка при изучении русского языка. Процесс транспозиции, по мнению Л.З.Шакировой, это способ интенсификации учебного процесса, если он заранее предусматривается и стимулируется учителем. Например, при изучении такой части речи, как союзы можно использовать знания учащихся, приобретенные на уроках родного языка. Союзы в русском и татарском языках служат для связи членов предложения и предложений, бывают сочинительными и подчинительными, имеются соединительные, противительные и разделительные союзы. Все это помогает опираться на имеющийся у обучаемых опыт, организовать целенаправленную работу по выработке навыков употребления союзов как компонентов простых и сложных предложений. Однако транспозиция может быть и фактором, затрудняющим процесс приобретения новых знаний, умений и навыков. Поэтому эффективность осмысления учащимися грамматических законов русского языка зависит от степени и правильности учета особенностей грамматической системы родного языка учащихся, от умения учителя организовать процесс обучения русскому языку с учетом грамматической интерференции, возникающей в результате взаимодействия двух языков [Шакирова 2003: 123] При обучении русскому языку, в частности, морфологии, необходимо сосредоточить основное внимание на явлениях, отличающихся от соответствующих явлений в родном языке, так как именно они составляют основную трудность для учащихся.

Система частей речи в русском и тюркских языках в основном (за небольшими исключениями) совпадает: в сопоставляемых языках выделяются именные части речи, местоимение, наречие, глагол, союз, частица, междометие. В сопоставляемых языках части речи выражают одинаковые лексико-грамматические значения. В основном совпадает и синтаксическая роль частей речи в предложении. Что касается морфологических признаков, то они существенно различаются в русском и тюркских языках.

Рассмотрим учет транспозиции и интерференции при изучении именных частей речи русского языка в тюркоязычной (в частности татарской) аудитории. В отечественном языкознании принято считать, что «именные части речи (имена существительные, прилагательные, числительные) занимают особое место среди других частей речи: для них характерна высокая частотность, распространенность, они представляют собой наиболее многочисленный класс слов. Одним из свойств именных частей речи выделяется их

способность в условиях контекста замещаться тем или иным указательным словом, принадлежащим к четвертой части речи – местоимениям» [Юсупова 2013: 276]

В русском и тюркских языках имена существительные – это одна из самых распространенных, частотных и объемных частей речи. У имен существительных общими для русского и тюркских языков являются категории падежа и числа, хотя выражение их грамматическими средствами совпадает лишь частично. В русском языке существительные имеют категорию одушевленности/неодушевленности, категорию рода, которые отсутствуют в тюркских языках. В тюркских языках деление предметов на одушевленные и неодушевленные грамматического значения не имеет. Поэтому учащиеся различают одушевленные и неодушевленные существительные на основании семантического признака, т.е. в зависимости от того, что они обозначают – людей и животных (вопрос кто?) или все остальные предметы (вопрос что?). В русском языке семантического разграничения недостаточно для правильного употребления существительных в речи. Поэтому при определении одушевленности следует приучать учащихся опираться на грамматический признак: у одушевленных существительных во множественном числе (у существительных мужского рода в единственном числе) форма винительного падежа совпадает с формой родительного, а у неодушевленных – с формой именительного падежа. Понимание этой закономерности позволит избежать ошибок типа «вижу человек» вместо *вижу человека*; «вижу девочка» вместо *вижу девочку*. Однако наличие общих грамматических категорий у существительных может быть причиной интерферентных ошибок. Например, падежи русского и татарского языков отличаются, хотя есть и сходства. Так, исследователи считают, что наиболее сходными являются винительный, дательный (в рус. яз.) и направительный (в тат. яз.) падежи. В некоторых значениях совпадают родительный (в рус.) и притяжательный (в тат.яз.) падежи. Много расхождений в творительном (в рус. яз.) и исходном (в тат. яз.) падежах [Валиуллина 1983: 66]. Поэтому овладение падежной системой русского языка татарскими учащимися оказывается не менее трудной, чем овладение категорией рода. Наличие большого количества значений и различных форм выражения каждого падежа также вызывает затруднения у учащихся. С трудом они овладевают предложными конструкциями, поскольку в родном языке учащихся (например, в татарском, башкирском и др.) нет предлогов, а их значение передается разными средствами (послелогом, аффиксами, падежной формой). Значение падежей выражается в русском языке при помощи окончания в сочетании с предлогом и без него, а в тюркских языках (в частности в татарском) – посредством падежного аффикса в сочетании с послелогом или без него. При этом в русском языке предлог употребляется обязательно в сочетании с падежным окончанием (без окончания не употребляется), в татарском языке возможно употребление послелога и без падежного аффикса: *думаю о работе – эш турында уйлыйм*. Предложный падеж в русском языке употребляется только в сочетании с предлогом, а местно-временной (урын -вакыт килеше) употребляется без послелогов: *Дети играют в парке. – Балалар паркта уйныйлар*. При изучении категории падежа в тюркоязычной аудитории предлагается особый порядок изучения падежей. Например, винительный падеж следует изучать после рассмотрения именительного и предложного. Это обусловлено употребительностью конструкций с ним в речи и необходимостью сопоставления именительного и винительного падежа с целью предупреждения интерференции в речи учащихся. При изучении именительного падежа учащиеся узнают, что существительные в форме именительного падежа в русском языке могут быть подлежащим, сказуемым, а также выступать в роли обращения. А в тюркских языках имена существительные в основном падеже (то есть именительном) могут быть и дополнением. Отсюда появление интерферентных ошибок под влиянием родного языка учащихся. Кроме того, изучение склонения имен существительных также может вызвать трудности в тюркоязычной аудитории. Это обусловлено тем, что в русском языке выделяются имена существительные первого, второго, третьего склонения, а также разносклоняемые и группа несклоняемых существительных. В родном языке учащихся рассматривается

только один тип склонения с разными фонетическими вариантами. Более подробно об особенностях изучения падежей в тюркоязычной аудитории можно прочитать в работах Н.З.Бакеевой, Л.З.Шакировой, Л.Г.Саяховой, К.З.Закирьянова, Г.А.Анисимова и др.

Изучение категории рода русского языка обусловлено разнообразием языковых средств выражения категории рода в различных группах существительных, логической немотивированностью рода в некоторых названиях живых существ и во всех названиях неодушевленных предметов, отсутствием единой основы для классификации существительных «общего рода» и существительных мужского рода, не имеющих соответствия среди существительных женского рода, и наоборот. Знакомство учащихся с родовой категорией в тюркоязычной аудитории целесообразнее начинать не с мужского, а с женского рода, так как часть существительных мужского рода имеет нулевое окончание, ряд существительных - окончание *-а/-я*, характерное для женского рода. Грамматическими показателями рода в русском языке могут быть не только окончания, но и суффиксы: например, суффиксы *-ость/-есть*; *-изн-*; *-от-* являются показателями принадлежности имен существительных женскому роду (*юность, молодость, свежесть, белизна, желтизна, широта, высота* и др.), суффиксы *-тель*; *-арь* в именах существительных свидетельствуют о принадлежности последних мужскому роду (*учитель, водитель, аптекарь* и др.), суффикс *-ств-*; *-ени*; *-ни-* говорят о принадлежности имен существительных к среднему роду (*студенчество, чтение, решение* и др.). На уровне синтаксиса категория рода является средством образования словосочетания и предикативной единицы, при этом имя существительное занимает господствующее положение: от его родового признака зависит родовой признак прилагательного, числительного, местоимения и т.д. Только правильно определив род существительного, учащиеся могут правильно подобрать окончание имени прилагательного, порядковых числительных, глагола прошедшего времени и т.д. При этом очень важно выполнение упражнений, направленных на выработку навыков правильного употребления родовых форм в речи. О методических особенностях изучения категории рода в тюркоязычной аудитории писали в своих работах Н.К.Дмитриев, В.М.Чистяков, Н.З.Бакеева, Л.З.Шакирова, Г.А.Анисимов, К.З.Закирьянов и др.

Изучение категории числа имен существительных в русском языке также может вызвать определенные трудности у учащихся тюркоязычной аудитории, что объясняется специфическими особенностями значения и употребления форм единственного и множественного числа имен существительных в родном языке учащихся. Как отмечает Л.З.Шакирова, «основные трудности возникают тогда, когда 1) различные формы ед. и мн. числа могут выражаться через разные словообразовательные структуры соотносительных основ: *брат – братья; сын – сыновья; теленок – телята*; 2) у отдельных существительных ед. и мн. число образуют супплетивные формы (*человек – люди, ребенок – дети*); 3) при образовании формы мн. числа происходит чередование звуков (*друг – друзья*); 4) происходит выпадение гласных (*день – дни*)». [Шакирова 2008: 25]. Кроме того, затрудняет учащихся и наличие в русском языке имен существительных, употребляющихся только в форме ед. числа или только в форме мн. числа. В родном языке учащихся данное явление отсутствует. Например, *часы – сзгать – сзгатьлэр; очки – кузлек – кузлеклэр; счастье – бэхет – бэхетлэр*. При этом эффективным будет использование перевода с родного языка учащихся, где учащимся надо будет правильно употребить данные существительные.

Имя прилагательное и в русском, и в тюркских языках как особый разряд слов обозначает признак предметов, их качеств и свойств. Имена прилагательные представлены довольно широко: в количественном отношении они уступают только именам существительным и глаголам. В русском и родном языке учащихся существенно различаются морфологические признаки прилагательных. В русском языке полные прилагательные изменяются по родам, числам, падежам, краткие – по родам и числам, в зависимости от характера основы имеют варианты родовых и падежных окончаний, а в тюркских языках прилагательные, как и наречия, являются неизменяемыми словами. Отсюда в речи

учащихся тюркоязычной аудитории часто встречаются нарушения согласования прилагательного с существительным: «*читаю интересный книга*» *вм. читаю интересную книгу*; «*пью чистый вода*» *вм. пью чистую воду и т.д.* В русском языке качественные прилагательные имеют полную и краткую формы, которые различаются не только формально, но и по значению и употреблению в речи. В тюркских языках, в частности в татарском, имена прилагательные имеют одну неизменяемую форму. Отсюда у учащихся возможны трудности при употреблении полных и кратких прилагательных. Не всегда осознается учащимися и семантическое различие между полными и краткими прилагательными. Например: *Ученикам дали сложную задачу* (т.е. данная задача из разряда сложных). *Для учеников задача сложна* (т.е. данная задача для конкретно взятых учеников сложна, например, для учеников 5 класса). Расхождения в области имен прилагательных становятся причиной интерферентных ошибок в речи учащихся. В тюркоязычной аудитории трудности возникают и в разграничении прилагательных и причастий, прилагательных и имен существительных.

В современном русском языке имя числительное - это самостоятельная часть речи, обозначающая количество и выражающая это значение в морфологических категориях падежа (последовательно) и рода (непоследовательно). Специфика имен числительных состоит в том, что они немногочисленны по лексическому составу: в русском языке насчитывается более 20 базовых слов, из которых можно образовать множество других числительных. Имена числительные в русском и тюркских языках немногочисленны по лексическому составу, совпадают по семантике. Наблюдаются расхождения в области склонения количественных и собирательных числительных, в особенностях грамматической сочетаемости количественных и собирательных числительных, в специфике дробных и порядковых числительных. При изучении количественных числительных учащиеся сталкиваются с определенными трудностями, обусловленными тем, что в русском языке числительные *один и два* имеют категорию рода, а в тюркских языках (например, татарском, башкирском и др.) имя числительное, как и другие части речи, категорию рода не имеет. Отсюда ошибки типа: «*купил один ручка*» вместо *купил одну ручку*; «*увидел один озеро*» вместо *увидел одно озеро*; «*отправил два открытки*» вместо *отправил две открытки* и др. Кроме того, количественные числительные (кроме числительного *один*, который согласуется с именем существительным в роде, числе и падеже), употребляясь с существительными, управляют их падежом, а в татарском языке числительные связываются с существительным по смыслу. Это приводит к интерферентным ошибкам в речи учащихся типа: «*Сегодня не было два ученика*» вместо *Сегодня не было двух учеников*; «*Он ходил на рыбалку с три другом*» вместо *Он ходил на рыбалку с тремя друзьями и др.*

В русском языке порядковые числительные согласуются с существительными, а в татарском языке они связываются только по смыслу. Учащиеся не учитывают этого расхождения и допускают ошибки: «*Мы живем на первый этаж*» вместо *Мы живем на первом этаже*; «*Мой друг учится в пятый класс*» вместо *Мой друг учится в пятом классе и др.* Следует отметить, что методика изучения имен числительных в тюркоязычной аудитории менее разработана по сравнению с методикой изучения имен существительных и прилагательных. Многочисленные ошибки учащихся в употреблении имен числительных говорят об актуальности разработки методических подходов обучения данной части речи с учетом сходств и расхождений в системе русского и татарского языков.

Таким образом, данные сопоставительно-типологического анализа русского и тюркских (в частности татарского) языков позволяют выявить явления транспозиции и интерференции, возникающие в результате взаимодействия контактирующих языков. В связи с этим актуальным становится учет особенностей родного языка учащихся при обучении русскому языку как неродному. Знание особенностей русского языка в сопоставлении с родным языком позволяет авторам учебников, преподавателям и учителям правильно определить, «на какие факты следует обратить особое внимание, где

можно опираться на аналогичные явления родного языка, в какой последовательности расположить материал для изучения, какую систему упражнений предусмотреть» [Юсупова 2012: 470]. Таким образом, учет особенностей родного языка учащихся проявляется в следующем:

- 1) в особом внимании к явлениям русского языка, которые отсутствуют или имеют специфику в родном языке учащихся, могут быть причиной интерферентных ошибок и требуют своеобразного изложения грамматического материала. Например, категория рода, категория падежа, числа и др. Изучение данного материала сопровождается конкретизацией, более подробными разъяснениями и примерами, которые помогут учащемуся разобраться в характерном для русского языка явлении;
- 2) в практической направленности усвоения изучаемого материала, обусловленная целями обучения русскому языку как неродному. Например, предусмотрена большая работа над отработкой употребления косвенных падежей с предлогами и без предлогов, склонения существительных, прилагательных, числительных;
- 3) в особом порядке расположения материала по сравнению с обучением русскому языку как родному. Например, иной порядок изучения частей речи: имя существительное, глагол, имя прилагательное, что обусловлено коммуникативной направленностью обучения русскому языку как неродному;
- 4) в опоре на знания, умения и навыки учащихся по родному языку, которая предусматривает такую методическую организацию учебного процесса, при которой исключается дублирование тождественных сведений, создается соразмерное соотношение теории и практики и тем самым максимум внимания уделяется развитию практических навыков;
- 5) в особом внимании к системе упражнений, подборе специфических языковых и речевых упражнений по темам и явлениям, наиболее трудным для учащихся. В соответствии с этим при обучении именным частям речи имеют место как аналитические, так и синтетические упражнения. Например, чтобы научиться правильно употреблять имена существительные, местоимения как средство межфразовой связи, надо предварительно разобраться в их семантических особенностях, выделять их в тексте, и после этого можно переходить к практическому употреблению их как связующего элемента текста. Принцип практической направленности обучения русскому языку как неродному требует, чтобы значительная часть времени на уроках русского языка отводилась на предречевые и речевые упражнения, организуемые с опорой на усваиваемые сведения о грамматических формах и категориях с целью формирования, закрепления и совершенствования практических навыков употребления их в самостоятельной речи учащихся;
- 6) в опоре на психологические факторы, обусловленные спецификой изучения второго неродного языка. Это требует особого внимания к коммуникативно-речевой деятельности школьников, к формам работы, максимально приближенным к условиям речевого общения;
- 7) в учете реалий культур, особенностей коннотаций, ключевых слов-концептов как способов выражения родной культуры и культуры народа носителя изучаемого языка. Это обусловлено тем, что в начале XXI века сопоставительное изучение языков ученым видится в контексте антропоцентрического подхода, через призму культурологии, в первую очередь, в выявлении общего и специфического в менталитете контактирующих языков (В.В.Воробьев, А.А.Аминова, М.А.Зайнуллин, Л.Г.Саяхова, К.З.Закирьянов, Л.К.Байрамова, Р.Р.Замалетдинов, Р.А.Абузяров, Н.Н.Фаттахова, В.Г.Фатхутдинова, Н.Х.Шарыпова, Д.А.Салимова и др.).

Список литературы:

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев, 1979.

2. Валиуллин З.М. Сопоставительная грамматика русского и татарского языков. Словообразование и морфология. – Казань: Таткнигоиздат, 1983.
3. Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 26 – 42.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990.
5. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка. Ч.1. – Ташкент: Укитувчи, 1968.
6. Розенцвейг В.Ю., Уман Л.М. Интерференция и грамматическая категория // Исследования по структурной типологии. – М.: Наука, 1963. – С. 104 – 106.
7. Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю.Н.Караулова. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003.
8. Шакирова Л.З. Опыт преподавания русского языка в татарской школе. – Казань: Магариф, 1999.
9. Шакирова Л.З. Методика преподавания русского языка: на материале национальных школ / Л.З.Шакирова, Р.Б.Сабаткоев. – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003.
10. Шакирова Л.З. Педагогическая лингвистика. – Казань: Магариф, 2008.
11. Юсупова З.Ф. Принцип учета особенностей родного языка учащихся как лингвометодическая категория // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии. Казань, 27-30 июня 2012 года: Материалы международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во КФУ, 2012. – С. 470 – 473.
12. Юсупова З.Ф. К вопросу об изучении именных частей речи в русском языке: функционально-семантический аспект // Филология и культура. – 2013. - № 1. – С. 276 – 279.